Englisch als erste Fremdsprache.

Von

Dr. Johannes Sörgel,

Oberlehrer.

BEILAGE

zum

Jahresbericht der städtischen Oberrealschule zu Erfurt.

Ostern 1908.

1908. Progr. Nr. 343.

Bibliothek des Städt. Gymnasiums * Düsseldf. *

ger
4

843.h

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

HT0008233 19

UNIVERSITÄTS- UND LANDESBIBLIOTHEK DÜSSELDORF

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Von den Fremdsprachen, die an unseren höheren Schulen gelehrt werden, ist das Englische zuletzt in den Lehrplan aufgenommen worden. Obwohl politische und Handelsbeziehungen schon seit sehr alter Zeit bestanden und deutsche und englische Literatur und Kunst in Beziehung traten, blieb es bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts vom Schulunterricht fast vollkommen ausgeschlossen. Erst seit etwa 1750 wurde es als wahlfreies Fach an einzelnen Schulen gelehrt.[1]) Als verbindliches Lehrfach erscheint es in Preussen zum ersten Male in der „Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und höheren Bürgerschulen“ 1859[2]), wo es vom Französischen und Englischen heisst, beide Sprachen seien nicht nur als moderne Verkehrssprachen wichtig, sondern besässen auch im Gebiete der Realwissenschaften eine reiche Literatur. Also nur der praktische Nutzen hat dem Englischen Eingang in die Schule verschafft, von einem höheren Ziel, von einem Einfluss auf die Geistesbildung ist keine Rede. Bis 1882 stand es an den Realschulen dem Französischen gleich, dann wurden die Anforderungen herabgesetzt (der englische Aufsatz fiel weg, im mündlichen Gebrauch wurde weniger verlangt als 1859), und es rückte so an die zweite Stelle, obgleich es dieselbe Stundenzahl behielt wie vorher.

Als erste Fremdsprache in einer preussischen Schule findet es sich erst 1887. In Bremen aber hatte es diese Stellung schon seit 1855 eingenommen.[3]) Dorthin war zur Leitung einer zu gründenden höheren Bürgerschule der frühere Casseler Realschuldirektor Gräfe berufen worden. Von einer Anpassung an die Lehrpläne anderer Realschulen wollte er nichts wissen, der Lehrplan seiner Schule sollte vielmehr ganz nach den örtlichen Bedürfnissen Bremens zugeschnitten sein. Weil nun für eine See- und Handelsstadt von Bremens Weltstellung, zumal sie vorzugsweise mit Ländern englischer Zunge in Handelsverbindung stehe, das Englische von ungleich grösserer Bedeutung als das Französische war, räumte er ihm die erste Stelle im Sprachunterricht ein mit 30 Stunden in den 5 Klassen, aus denen die Schule zuerst nur bestand (in V und IV je 8, in III 6, in II und I je 4 Stunden), während dem Französischen nur je 6 Stunden in den beiden obersten Klassen zugewiesen wurden. Als Lehrziel für das Englische stellte er auf: „Auf grammatischer Grundlage sollen die Schüler nicht nur ein ihrer geistigen Entwickelung entsprechendes Buch verstehen, sondern auch mit angemessner Korrektheit und Geläufigkeit das Englische sprechen und schreiben lernen, so dass sie, um vollkommene praktische Fertigkeit darin zu erlangen, nach ihrem Abgange von der Anstalt nicht mehr eines eigentlichen Unterrichts darin, sondern nur noch fortgesetzter Übung bedürfen.

In den 3 unteren Klassen insbesondere sollen die Schüler soweit gefördert werden, dass in den beiden obersten Klassen einer der übrigen Lehrgegenstände in englischer Sprache wiederholt oder gar gelehrt werden kann. Denn nur dadurch wird es möglich, einige Geläufigkeit im Sprechen und Schreiben zu erzielen.“ Diese anderen Lehrgegenstände waren Geographie von Grossbritannien und Nordamerika, die in II, und Geschichte dieser Länder, die in I englisch in je 2 Stunden gelehrt wurden. Dieser bei den Schülern sehr beliebte Unterricht trat zugleich an die Stelle der „sogenannten Konversationsübungen in der fremden Sprache, die gewöhnlich auf nichts mehr als auf nichtssagende Phrasen hinauslaufen“. Das Englische behielt die gleiche Gesamtstundenzahl von 34 auch, als eine 6. Klasse hinzukam, erst 1869 wurde sie auf 30 beschränkt.

So lange Gräfe († 1868) die Anstalt leitete, war Hauptziel des fremdsprachlichen Unterrichts die auf empirischen Wege gewonnene praktische Fertigkeit im Sprechen, der streng systematische

---

[1]) Vergl. Pariselle, Englischer Unterricht, in Reins Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik.

[2]) Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preussen.

[3]) Reiche, Die Entwicklung des Realschulwesens in Bremen, insbesondere der Realschule in der Altstadt. Progr. Bremen 1905.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Grammatikunterricht trat mehr in den Hintergrund. „Tiefwissenschaftliche Erörterung der grammatischen Formen“ wurde bei der Behandlung der fremden Sprache ausgeschlossen, und „nur das Wichtigste aus der Form- und Satzlehre“ gelehrt. Dafür waren bereits in Tertia die Schüler im Englischen soweit gefördert, dass die nötigen Wort- und Satzerklärungen in englischer Sprache gegeben wurden und das Englische als Umgangssprache mit dem Lehrer für diese Stunden auftrat. Über die Ergebnisse heisst es im „Elternhaus“, der Schulzeitung von Gräfes Schule: „Aus dem Munde geborener Engländer haben wir zu unserer Freude gehört, wie gewandt und richtig die besseren unserer Schüler das Englische sprechen.“ Der Grund dafür wird „in der selbsteigenen Methode“ gefunden, die an der Schule befolgt wird. Sie scheint mit der Reformmethode im neusprachlichen Unterricht recht erhebliche Ähnlichkeit gehabt zu haben, aber damals war deren Zeit noch nicht gekommen. Es war noch die Zeit, wo der neusprachliche Unterricht ganz in den Bahnen des altsprachlichen wandelte, wo Grammatik und immer wieder Grammatik und ihre Einübung an Einzelsätzen den Unterricht ausfüllte, wo auch die Lektüre nur corpus vile war, das grammatische Erscheinungen schön im Zusammenhang vorführte. Die Ergebnisse solchen Unterrichts waren natürlich ganz anderer Art als die an der Bremer Realschule erzielten. Als diese Schule 1868 die Berechtigung erhalten hatte, ihren abgehenden Schülern der neu zu errichtenden 1. Klasse das Einjährigenzeugnis auszustellen, machte sich der gleichmachende Einfluss der grösseren Zahl preussischer Realschulen auf die eine Anstalt in Bremen geltend. Ostern 1870 wurde die Stellung des Englischen und Französischen vertauscht, Französisch wurde erste Fremdsprache und erhielt 37 Stunden, mit Englisch wurde erst in Tertia (4. Klasse von unten und von oben) begonnen, es erhielt 21 Stunden. Genötigt wurde das Lehrerkollegium zu der Änderung „durch die innerhalb der Anstalt selbst gemachten Erfahrungen und besonders durch den Vergleich mit den Leistungen anderer, hauptsächlich preussischer Anstalten.“ Im „Elternhaus“ wurde die Massregel folgendermassen den Eltern der Schüler gegenüber gerechtfertigt: „In den bei weitem meisten höheren Lehranstalten Deutschlands, vor allem Preussens, wird allem sprachlichen Unterrichte von der untersten Stufe an zu Grunde gelegt das Lateinische. Die diese Sprache auszeichnende Formenfülle und harmonische Vollendung, sowie die in ihr waltende streng logische Gesetzmässigkeit und Konsequenz des Satzbaues machen sie zu einem ganz vorzüglichen Werkzeuge geistiger Zucht und zu gleicher Zeit zu der breiten, sichern Grundlage, auf welcher sich alles Sprachstudium, also auch das der modernen Sprachen, um von unseren Zwecken zu reden, leicht aufbauen lässt. Indessen gibt es auch eine Reihe von Realschulen — zu denen auch die unsrige gehört, deren Zahl in der Zukunft eher zu- als abnehmen dürfte — welche ihr Ziel auch ohne Beihilfe des Lateinischen zu erreichen suchen. Dem Beispiele derselben folgend greifen wir nach dem, was uns einigermassen für jenes fördernde Mittel Ersatz bieten kann, das ist das Französische. Die französische Sprache, als Tochter der lateinischen, hat in der Tat noch einige der wesentlichen Vorzüge der letzteren aufzuweisen, die wir im sprachlichen Unterrichte uns zunutze machen müssen, die aber der englischen fehlen. Hat der jugendliche Anfänger erst die hauptsächlichsten Schwierigkeiten des ihm allerdings nicht so bequemen Französischen überwunden, so ist seine Kraft bereits ungleich mehr gestählt, als es früher bei dem allzusanften Übergange vom Hochdeutschen oder gar Plattdeutschen zu dem formenarmen, ihm aber sprachlich so nahe liegenden Englischen möglich war.

So ist die Entziehung des englischen Unterrichtes in den beiden untersten Klassen, gegen die eben berührten Vorteile gehalten, durchaus nicht als Einbusse zu betrachten. Wir erwarten sogar umgekehrt eine wesentliche Förderung und Hebung der englischen Leistungen, ausgehend von diesem auch anderwärts mit Erfolg eingeschlagenen Verfahren.“

Weiter schreibt Direktor Buchenau im Programm 1886 [1]): „Eingedenk des pädagogischen Satzes: „Vom Leichten zum Schweren“ erklären sich manche Schulmänner dafür, den fremdsprach-

[1]) Zitiert bei Borgmann, Ueber den Anfangsunterricht im Engl. in der Sexta, Progr. Geestemünde 1889.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

lichen Unterricht mit dem Englischen zu beginnen. Ich kann dies auf Grund einer vierzehnjährigen Erfahrung nicht befürworten. Das Englische hat so wenig entwickelte Deklinations- und Konjugationsformen, es steht überdies in vielen Stücken dem Deutschen so nahe, dass es dem Geiste des Knaben nicht Übung und Schulung genug gewährt. Aus diesem Grunde hat die hiesige Realschule im Jahre 1869 die Stellung beider Sprachen — gewiss zum Heile der Anstalt — vertauscht. Das Englische besitzt seine Hauptvorzüge in der Feinheit, Mannigfaltigkeit und Kraft seiner Ausdrucksweise, für welche aber der Knabe noch keinen Sinn hat."

Anders klingt eine spätere Äusserung, die G. Weidner im Programm der Stiftungsschule von 1815, Hamburg 1894, S. 8 wiedergibt: „Herr Direktor Prof. Dr. Buchenau hält zwar den damals getanen Schritt auch heute noch für vollständig berechtigt, da zu jener Zeit noch keine Organisation des englischen Unterrichts für die unteren Klassen vorhanden gewesen sei; doch versicherte er mir persönlich, dass er, wenn er heute noch einmal vor dieselbe Frage gestellt würde, sie ohne Voreingenommenheit von vorne prüfen würde, und dass bei den heutigen Verhältnissen nicht ausgeschlossen sei, dass er zu einem anderen Resultate kommen werde." Nach der letzten Äusserung ist man wohl kaum berechtigt anzunehmen, dass sich in Bremen das Englische als unbrauchbar für den Anfangsunterricht erwiesen hätte.

Auch nach 1869 blieb Englisch als erste Fremdsprache noch in Bremen an einer anderen Schule. 1864 war eine Vorbereitungsschule gegründet worden für solche Schüler, die in eine höhere Klasse der Realschule eintreten sollten. Daraus entwickelte sich die C. W. Debbe'sche Realschule eine berechtigte Privatanstalt, die Englisch in Sexta beibehielt. 1899 wurde sie vom Bremischen Staate übernommen und allmählich eingezogen. 1905 haben ihre letzten Schüler die Abgangsprüfung gemacht.

Als erste preussische Schule führte die höhere Bürgerschule (jetzige Realschule mit Reformrealgymnasium in Entw.) in Geestemünde den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit Englisch ein. [1]) Die grosse Bedeutung des Englischen für die Stadt veranlasste die Verwaltung derselben, dem Direktor vorzuschlagen, den englischen Unterricht bereits in IV statt in U III beginnen zu lassen. Das preussische Kultusministerium billigte den Vorschlag der Stadtverwaltung, den der Direktor ihm vorgelegt hatte, nicht, schlug vielmehr seinerseits vor, den englischen Unterricht in VI zu beginnen. Ostern 1887 wurde damit der Anfang gemacht. Der Lehrplan ist jetzt in den Fächern, die vom gewöhnlichen Plane abweichen:

	VI	V	IV	III	II	I	U III rg	O III rg	U II rg
Deutsch	6	5	4	5	4	4	3	3	3
Französisch	—	—	5	6	5	5	4	4	4
Englisch	6	6	4	4	3	3	3	3	3
Geschichte und Erdkunde	2	2	4	4	4	4	3	3	3
Mathematik und Rechnen	4	4	5	5	5	5	5	5	5
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	—	2	2	2
Naturlehre	—	—	—	—	3	5	—	—	2
Latein	—	—	—	—	—	—	6	6	5

Seit Ostern 1891 begann die höhere Staatsschule in Cuxhaven (Realschule) mit Englisch in den unteren Klassen mit Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse und gestützt auf die günstigen Erfahrungen in Geestemünde [2]), ist aber Ostern 1903 zum Anfang mit Französisch übergegangen. Im Programm 1903 wird die Massregel folgendermassen begründet: „Mit Genehmigung der Oberschulbehörde wird von Ostern dieses Jahres ab entsprechend dem Lehrplane der stadthamburgischen

[1]) Weidner, Englisch als erste Fremdsprache der Realschule. Progr. Hamburg 1894.

[2]) Weidner a. a. O. S. 9/10.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Staatsrealschulen für die Realschul-Abteilung unserer Anstalt statt des Englischen das Französische als erste Fremdsprache eingeführt und so allmählich gemäss dem stufenweisen Aufsteigen des Jahrganges 1903 für den neusprachlichen Unterricht aller Klassen der stadthamburgische Lehrplan zu Grunde gelegt. Die Ortsverhältnisse, welche vor 12 Jahren es als wünschenswert erscheinen liessen, mit dem Englischen in der 6. Klasse anzufangen, sind mittlerweile andere geworden.“ Von schlechten Erfahrungen also kein Wort. Der Lehrplan war 1902 vor Einführung der Änderung:

	VI	V	IV	III	II	I	Summe
Religion	2	2	2	2	2	2	12
Deutsch und Geschichtserz.	5 + 1	4 + 1	4	4	3	3	25
Französisch	—	—	7	6	6	6	25
Englisch	6	6	3	3	3	3	24
Geschichte und	—	—	2	2	2	2	8
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	12
Mathematik und	—	—	—	5	5	5	15
Rechnen	5	4	4	1	1	1	16
Naturlehre	—	—	—	—	3	5	8
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	—	10

Seit Ostern 1894 wird auch am Königl. Realgymnasium mit Realschule in Osnabrück Englisch von VI an gelehrt. Als Grund dafür gibt der Ministerialerlass an, dass diese Sprache

a) zur Zeit in kommerzieller und polititischer Hinsicht für uns grössere Bedeutung habe,

b) in eine der Jugend angemessenere Literatur einführe und

c) für den Anfänger geringere Schwierigkeiten biete als das Französische. [1])

Der jetzige Lehrplan ist (soweit er Abweichungen vom gewöhnlichen enthält):

	VI	V	IV	R III	R II	R I	U III rg	O II rg	U II rg	O II rg	I rg
Deutsch u. Geschichtserz.	5	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3
Latein	—	—	—	—	—	—	6	6	5	5	5
Französisch	—	—	7	7	4	4	4	4	4	4	4
Englisch	6	6	4	4	5	5	3	3	3	3	3
Geschichte u. Erdkunde	2	2	4	4	4	4	3	3	3	3	3
Rechnen u. Mathematik	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Naturbeschreibung	2	2	2	2	3	—	2	2	2	—	—
Physik	—	—	—	—	2	3	—	—	2	2	2
Chemie	—	—	—	—	—	2	—	—	—	2	2

Gleichzeitig begann Ostern 1894 auch die Stiftungsschule von 1815 in Hamburg (Realschule) mit Englisch in VI. Nach der Programmabhandlung von G. Weidner, Englisch als erste Fremdsprache der Realschule, 1894, waren ausschliesslich praktische Rücksichten massgebend dafür, besonders Rücksicht auf die Schüler, die bei ihrer Konfirmation die Schule verlassen. Diese Schüler treten aus Quarta in eine besondere Abschlussklasse über, deren Lehrplan so einfach wie möglich gestaltet ist, die dafür aber diejenigen Lehrfächer, die im Leben besonders zur Anwendung kommen, mit besonderer Gründlichkeit betreibt. Auch diese Schüler sollen eine für das Leben praktische

[1]) Dickhuth, Über den Anfangsunterricht im Englischen in Sexta und Quinta. Progr. Osnabrück 1898.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Schulbildung erhalten, und „das ist nur möglich, wenn wir das Englische als erste Fremdsprache lehren.“ [1]) Die Abschlussklasse hatte 1906/07 als Maximalfrequenz 38 Schüler gegenüber 49 der Tertia. Der Lehrplan ist jetzt:

	VI	V	IV	III	Abschlusskl.	II	I
Religion	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch	6	5	4	4	5	4	5
Französisch	—	—	6	6	2	6	6
Englisch	6	6	3	4	4	4	4
Geschichte	1	1	2	2	2	2	2
Geographie	2	2	2	2	2	2	2
Mathematik	—	—	4	5	2	5	5
Physik	—	—	—	—	3	3	3
Chemie	—	—	—	—	—	—	2
Naturgeschichte	2	2	2	2	1	2	—
Rechnen	4	4	2	1	2	1	1

Ausserdem beginnen noch mit Englisch die Realschule in Emden und die Oberrealschule i. Entw. in Wilhelmshaven. Der Lehrplan in Emden ist in den Fächern, in denen er vom gewöhnlichen abweicht:

	VI	V	IV	III	II	I
Deutsch u. Geschichtserz.	5	5	3	4	3	3
Französisch	—	—	6	6	6	6
Englisch	6	6	3	3	3	3
Geschichte und Erdkunde	2	2	3 2	2 2	2 1	2 2
Rechnen und Mathematik	5	4	2 3	2 4	1 4	1 4
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	—
Naturlehre	—	—	—	1	3	5

Der Wilhelmshavener Lehrplan in den abweichenden Fächern:

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II
Deutsch u. Geschichtserz.	5	4	3	4	3	3	4
Französisch	—	—	6	6	6	5	4
Englisch	6	6	3	4	4	4	4
Rechnen u. Mathematik	5	5	5	6	5	5	5

Alle anderen lateinlosen höheren Schulen und die Reformschulen beginnen mit Französisch in Sexta. Eine Ausnahme bilden nur noch die Berliner Realschulen, die den fremdsprachlichen Unterricht erst in Quarta mit Französisch anfangen, damit begabte Schüler niederer Schulen ohne Schwierigkeiten in sie übertreten können.

Über die Erfahrungen, die mit dem Englischen als erster Fremdsprache gemacht worden sind, liegen veröffentlichte Äusserungen vor in den Programmabhandlungen von Heinrichsen, Über die Bevorzugung des Englischen an unserer Schule, Progr. der C. W. Debbeschen Realschule, Bremen 1874; Borgmann, Über den Anfangsunterricht im Englischen in der Sexta, Progr. des Progymnasiums

[1]) Weidner, S. 12.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

u. d. höh. Bürgerschule zu Geestemünde, 1889; Dickhuth, Über den Anfangsunterricht im Englischen in Sexta und Quinta, Progr. des Realgymnasiums in Osnabrück, 1898. Ein günstiges Urteil über die Erfahrungen in Geestemünde und Cuxhaven fällt auch G. Weidner, Englisch als erste Fremdsprache der Realschule, Progr. der Stiftungsschule von 1815, Hamburg, 1894. Günstig spricht sich ferner darüber aus Direktor Eilker in Geestemünde in der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen VIII (1896/97), S. 86—89.

Von Lehrbüchern für diesen Unterricht liegen vor: Dickhuth, Übungsstoff und Grammatik für den englischen Anfangsunterricht: I. Formenlehre (für VI u. V), II. Syntax (für IV), das in Osnabrück, Emden und Wilhelmshaven in Gebrauch ist, und Borgmann, Leitfaden für den englischen Anfangsunterricht, für VI und V, dazu zweiter Teil, Erweiterung der Formenlehre und Syntax für IV, das in Geestemünde benutzt wird. In Cuxhaven ist nach Gesenius, Lehrbuch I, unterrichtet worden.

In dem Aufsatz in der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen sagt Dir. Eilker: „Der Schreiber dieser Zeilen hatte nicht bloss Gelegenheit, während zweier Jahre den Unterricht in einer Sexta und Quinta mit Französisch, sondern auch mehrere Jahre den Unterricht in diesen Klassen mit Latein als erster Fremdsprache zu beobachten. Hierbei hat sich gezeigt, dass das Französische den Schülern der beiden untersten Klassen viel schwerer fällt, als das Lateinische [1]), und beide wiederum bedeutend viel schwerer als das Englische."

Was macht nun das Französische schwerer für kleine Schüler als das Lateinische, obwohl es doch viel ärmer an Formen ist, also weniger Lernstoff bietet? Zunächst die Aussprache. Diese Schwierigkeit hat das Französische aber mit jeder modernen Fremdsprache überein, da nicht einfach wie im Lateinischen die deutschen Laute für die entsprechenden Schriftzeichen eingesetzt werden können. Dadurch allein schon gewinnt der Lateinunterricht einen gewaltigen Vorsprung. Die ganze Kraft wird auf die Deklinations- und Konjugationsformen ausschliesslich verwandt, das Lautbild ruft mit Sicherheit das richtige Schriftbild hervor und umgekehrt, mag also mündlich ohne Buch oder mit Buch oder schriftlich gearbeitet werden, immer werden die Formen so eingeübt, dass ein Zweifel an Schreibung oder Aussprache nicht entstehen kann. Jede gesprochene Form kann genau so sicher auf ihre Richtigkeit kontrolliert werden als ob sie geschrieben wäre.

Anders ist es im Französischen. Nicht nur die vollständig fremden Laute, der Wort- und Satzakzent, das Verhältnis von Aussprache und Schrift bereiten grosse Schwierigkeiten. Schon die Einprägung des einzelnen Wortes ist viel schwerer. Schlimmer aber ist es, dass gerade die Flexionsendungen in der Mehrzahl entweder unhörbar sind oder in der Aussprache, aber nicht in der Schrift mit anderen übereinstimmen. Sie kommen nur bei schriftlichen Übungen zum Ausdruck und lassen sich nur dabei kontrollieren. Beim mündlichen Verfahren können lautlich ganz richtige Formen gebildet werden, wird aber nicht immer gleichzeitig nach der Endung gefragt oder die Form geschrieben, so prägt sich dem Schüler leicht etwas Falsches ein, und wie oft das auch bei sonst guten Schülern geschieht, kann man sich durch Fragen leicht überzeugen. Die sichere Einprägung und Wiederholung der Formen wird dadurch ausserordentlich erschwert, ja vielfach unmöglich gemacht. Von geistig trägen Schülern zumal, deren es auf Realanstalten leider eine sehr grosse Menge gibt und deren Arbeit totsicher da endet, wo der Lehrer nicht mehr kontrolliert, ist kaum zu erreichen, dass sie sich beim Hören eines Wortes eine klare Vorstellung machen, welche Endung es wohl haben mag. Endungen wie -ons, -ez, -âmes, -âtes, èrent werden viel weniger falsch gemacht trotz seltneren Vorkommens als -e, -es, -e, -ent, -ais, -ait, -as, -a usw. Plural-s wird häufiger weggelassen als falsche Deklinationsform des Artikels gesetzt. Es bleibt so eine lange anhaltende Unsicherheit bei der Mehrzahl der Schüler, die eine rechte Freude am

[1]) Kübler in Verhandl. über Fragen des höheren Unterrichts, 1900, S. 296: „Es bewährt sich auch die oft gehörte Meinung nicht, dass für jüngere Schüler die Erlernung des Französischen leichter sei als die des Lateinischen."

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Erreichten nicht aufkommen lässt. Trotz des geringeren Formenreichtums zieht sich die Einprägung der Formenlehre und der einfachsten syntaktischen Regeln über 3 Jahre hin, während die Formen des Lateinischen schon in 2 Jahren eingeübt werden und im 3. Syntax den Hauptteil der Aufgabe bildet. Syntaktische Verhältnisse werden ja auch durch die Flexionsendungen ausgedrückt, und ihr richtiges Erfassen und sicheres Einprägen wird im Lateinunterricht trotz des grossen Reichtums an Formen infolge ihrer Klarheit und Eindeutigkeit ohne grosse Schwierigkeiten erreicht. So gründliche und andauernde grammatische Übungen wie im Lateinischen lassen sich im französischen Unterricht nicht anstellen, weil er noch andere Ziele hat, die jenem fremd sind. Eine so gründliche grammatische Schulung wird also auch im französischen Anfangsunterricht nicht erreicht, diese fällt vielmehr in höherem Grade den deutschen Stunden zu. [1]) Die grammatischen Begriffe werden ja auch im Lateinunterricht am Deutschen erst erklärt, [2]) deutsche Sätze werden zerlegt, die Übungen finden eben nur in der Lateinstunde statt, weil da mehr Zeit ist. [3]) Die weitere Verarbeitung, Einübung und Erprobung der allgemeinen grammatischen Begriffe findet dann im Lateinischen, an den lateinlosen Anstalten im Französischen statt, nur muss hier auch in den deutschen Stunden noch eingehender Grammatik getrieben werden, weil ihre Schüler „fast durchgehend die je erste Generation von Interessenten für höhere Schulbildung“ [4]) darstellten und trotz der Gleichberechtigung immer noch darstellen. Im Französischen wird die Verarbeitung und Einübung der grammatischen Begriffe sehr erschwert durch das schon berührte Stummbleiben und den Gleichklang der Flexionsendungen. Das Französische eignet sich zur grammatischen Schulung in den Unterklassen eigentlich nur für begabte und geistig regsame Schüler, bei den anderen übt es die erwünschte Wirkung nur zum Teil aus, weil sie sich der durch die Endungen ausgedrückten syntaktischen Verhältnisse zu oft nicht bewusst werden. Wichtiger als die Flexion scheint mir deshalb die Wortstellung zu sein, die ja auch syntaktische Beziehungen zum Ausdruck bringt. Ihre richtige Befolgung lässt solche unbemerkt hingehenden und daher Verwirrung stiftenden falschen Vorstellungen nicht zu. Eine grössere Sicherheit im Gebrauch der Flexionsendungen wird ja natürlich im Laufe der Zeit erreicht, viele Schüler aber, selbst bessere, die das gesprochene Wort richtig auffassen und sich auch selbst mündlich verhältnismässig leicht der Sprache bedienen, bleiben bis nach Tertia hin in den Endungen beim schriftlichen Arbeiten unsicher. Der Vorteil für die grammatische Schulung, der in der Fülle der Flexionsendungen liegt, wird also durch das Verhältnis von gesprochner Sprache und Schriftsprache erheblich beeinträchtigt, und dies Verhältnis lässt das Französische für den fremdsprachlichen Anfangsunterricht — ich spreche nur von der formalen Seite — weniger geeignet erscheinen als das Lateinische. [5]) Das allein aber würde noch kein Grund sein, es von der ersten Stelle zu verdrängen, wenn nicht noch andere Gründe dafür sprächen, mit der anderen Fremdsprache der lateinlosen Realanstalten, dem Englischen, zu beginnen.

Sehen wir aber erst einmal zu, was gegen den Anfang mit Englisch gesagt worden ist und sich noch sagen lässt: Es ist zu leicht, es hat so wenig entwickelte Deklinations- und Konjugations-

---

[1]) Vergl. Dir.-Konf. d. Prov. Sachsen 1896: Wie ist die notwendige Beherrschung der allgem. grammat. Begriffe bei den Schülern der lateinlosen Anstalten zu gewinnen und zu erhalten? S. 257 ff. Hanf, Zur Frage des Reformgymnasiums, Pr. Magdeburg 1907. Schwarz (jetzt Direktor der Realschule in Lübeck), zitiert von Hausknecht in Verhandl. d. Direktorenkonf. d. Pr. Schleswig-Holstein 1903, Die sprachlich-logische Schulung durch die Unterrichtsmittel der Realschule, S. 39/40. Matthias, zitiert von Abeck, Dir.-Konf. der Rheinprovinz 1903, S. 190: „Denn das ist doch grammatischer Weisheit letzter Schluss, dass der Schüler grammatische Verhältnisse erst dann wirklich verstanden hat, wenn sie ihm in seiner Muttersprache in vollster Klarheit und Deutlichkeit vor die Seele getreten sind.“

[2]) Vergl. Wessel, Die Verteilung der Grammatik auf den lateinischen und den deutschen Unterricht der unteren Klassen. Progr. Wittstock 1902.

[3]) Vergl. Dir.-Konf. Schleswig-Holstein 1903, S. 58: Die Kinder lernen die Kategorien nicht an der fremden Sprache, sondern der Unterricht in dieser gibt nur Gelegenheit, sie an der Muttersprache klar zu machen.

[4]) Verh. d. sächs. Dir.-Konf. 1896, S. 259. Verh. der Dir.-Konf. Schleswig-Holstein 1903, S. 54.

[5]) Weshalb aus Gründen anderer Art eine moderne Sprache den Vorzug verdient, s. Ostendorf, Mit welcher Sprache beginnt zweckmässigerweise der fremdsprachl. Unterricht? Progr. Düsseldorf 1873.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

formen, dass es dem Geiste des Knaben nicht Übung und Schulung genug gewährt.[1]) In den Verhandlungen der 6. Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen 1889,[2]) S. 27, wird der reichen Flexion des Französischen der beinahe durchgehende Mangel derselben im Englischen, der Regelmässigkeit der Formen dort der Reichtum an Unregelmässigkeiten und an Umschreibungen hier gegenübergestellt. S. 28 heisst es weiter: „Die Schwierigkeit des englischen Satzbaues liegt nicht in den Grundregeln desselben, sondern in der bei der Verbindung der Satzglieder und dem Ausdruck der Gedanken selbst herrschenden Freiheit, ja Willkür. Beides weist darauf hin, dass das Englische mehr durch Übung als durch Regeln, mehr durch Lektüre als durch Grammatik erlernt werden und dass es daher unter den fremden Sprachen einer höheren Schule nicht an erster Stelle, sondern später auftreten muss. Darin wird durch die enge Verwandtschaft des Englischen mit dem Deutschen nichts geändert; im Gegenteil ist diese ein verstärkender Grund für die obige Behauptung; denn die erste fremde Sprache, welche man den Schülern darbietet, muss einen hinreichenden Grad der Verschiedenheit von der Muttersprache besitzen, um ihre ganze Aufmerksamkeit zu fesseln und einen starken Eindruck auf ihren Geist hervorzubringen. Übrigens bietet das Englische gerade wegen seiner engen Verwandtschaft mit dem Deutschen Schwierigkeiten der Unterscheidung, sowie dem Oberdeutschen Schwierigkeiten der Aussprache dar, zu deren Überwindung ein gereifterer Geist gehört als zur Aneignung der Anfänge des Französischen und seiner Aussprache.“ Von zu grosser Ähnlichkeit mit dem Deutschen spricht wohl auch Direktor Perle in dem Satze: „Die Klarheit, mit welcher die in Rede stehenden (allgemeinen grammatischen) Begriffe erfasst werden müssen, damit sie für die formale Schulung des Geistes wertvoll werden, setzt die Anschauung ihrer Funktion in dem weit objektiveren Bilde von sprachlichen Vorgängen voraus, das eine fremde Sprache, die wie das Französische — nicht aber in dem gleichen Masse das Englische — nichts mehr von dem nationalen Subjekt des Schülers enthält, zu gewähren geeignet ist.“ [3]) Ferner wird in den Verhandl. der 6. Dir.-Konf. der Provinz Sachsen S. 25 noch dagegen angeführt: „Wollte man die Stundenzahl, die jetzt in den unteren Klassen dem Französischen gewährt wird, ganz oder zum überwiegenden Teile der englischen Sprache zuweisen, so käme man bei der Leichtigkeit der Anfangsgründe derselben zur eigentlichen Lektüre auf Klassenstufen, welche dazu die geistige Reife noch nicht besitzen. Der Wert der englischen Literatur beruht, wenn sie auch für kein Lebensalter unfruchtbar ist, doch im wesentlichen auf den Werken, welche für Kinder schwerer verständlich sind. Minder Wertvolles aber lesen zu lassen, um erst auf den späteren Stufen und dann naturgemäss mit beschränktester Zeit zu der wertvollen Lektüre überzugehen, gibt keinen Grund für eine so einschneidende Umwälzung.“

Schliesslich liesse sich noch geltend machen, dass Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts mit Englisch direkt den Bestrebungen zuwider läuft, die allen höheren Schulen einen gemeinsamen Unterbau mit Französisch als Fremdsprache geben wollen. Der Vorschlag, den fremdsprachlichen Unterricht an allen höheren Schulen mit 12 Stunden Englisch in Sexta zu beginnen, ist schon vor dem Beginn der Reform gemacht worden.[4]) Der gemeinsame Unterbau hat aber erheblich an Bedeutung verloren, seit den Realanstalten Gleichberechtigung mit den Gymnasien zugesprochen worden ist, und wird noch mehr verlieren, wenn die anfangs ganz papierne, jetzt schon stückweise praktisch durchgeführte Gleichberechtigung erst vollständig verwirklicht worden ist. Es ist nicht mehr nötig, dass ein Schüler von der lateinlosen zur Lateinanstalt übergeht, wenn er studieren soll; denn dass er gerade Theologie oder Altertumswissenschaft studieren wird, lässt sich beim

[1]) Dir. Buchenau in Bremen, zitiert von Borgmann.

[2]) Welche Stellung nimmt die Kenntnis des Englischen in der höheren Bildung der Gegenwart ein, und wie haben die höheren Schulen sich dazu zu verhalten?

[3]) 7. Dir.-Konf. der Prov. Sachsen 1896, S. 261.

[4]) Vieweger, Das Einheitsgymnasium als psychologisches Problem behandelt. Danzig 1877. Ich habe die Schrift bis jetzt nicht bekommen können. Ebenso in L. Vieweger, Die einheitliche höhere deutsche Unterrichtsanstalt. Ein pädagog. Versuch. Cleve 1877.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Quartaner im positiven Sinne ebensowenig entscheiden wie beim Sextaner. Im Interesse der lateinlosen Anstalten aber liegt der gemeinsame Unterbau durchaus nicht. Die Schüler, welche von der lateinlosen Schule zur lateintreibenden übergehen, pflegen zu den besseren zu gehören, sind also ein Verlust; die dagegen von der lateintreibenden Schule kommen, sind nur ganz ausnahmsweise ein Gewinn für die Realanstalt; die besseren Schüler bleiben alle dort. Wer aber im Lateinischen nicht fortkommt oder an Reformanstalten schon in den Unterklassen im Französischen sich nur mühsam mitschleppt — gewöhnlich werden sich die Mängel aber nicht auf diese Fächer beschränken — der gehört nicht auf eine höhere Schule, sondern höchstens auf eine Mittelschule, die in kürzerer Zeit eine abgerundete Bildung geben will. Die lateinlose Anstalt hat also kein Interesse an einer Erleichterung des Übergangs von einer Schulart zur anderen, sie wird vielmehr in den Augen des Publikums nur herabgesetzt, so lange sie die schlechten Schüler der lateintreibenden Anstalten aufnimmt und ihnen den Übergang auch noch erleichtert. Vom Standpunkt der lateinlosen Schule aus ist der gemeinsame Unterbau nur ein Mittel für die lateintreibenden Anstalten, schwache Schüler leichter abzustossen und gute heranzuziehen.

Wie stellen sich die Lehrpläne von 1901 zum Anfang mit Englisch? In den allgemeinen Bemerkungen S. 72 heisst es: „3. Die Provinzial-Schulkollegien sind ermächtigt: a) —, b) an allen Realanstalten die für das Französische und Englische angesetzten Stunden gegen einander vertauschen zu lassen, vorausgesetzt, dass eine derartige Abweichung durch die Lage des Schulortes und seine Verkehrsverhältnisse gerechtfertigt erscheint und dass die Erreichung des allgemeinen Lehrzieles in den beiden Fächern auf die Dauer nicht beeinträchtigt wird.“ Die Verkehrsverhältnisse dürften die Vertauschung wohl für ganz Preussen rechtfertigen, vielleicht mit Ausnahme der an Frankreich und Belgien angrenzenden Gebiete der Rheinprovinz, denn sonst hat wohl kaum ein preussischer Ort mehr Verkehr mit französischem als mit englischem Sprachgebiet, und dass für das praktische Leben Englisch jetzt wichtiger ist als Französisch, darüber kann wohl kein Zweifel bestehen. Wenn die Stunden für das Französische (an der OR 47) und Englische (an der OR 25) einfach vertauscht werden sollen, müsste natürlich auch die Höhe der Ziele vertauscht werden, oder es müssten in den Mittel- und Oberklassen dem Französischen mehr Stunden zugewiesen werden, wie es an einigen der Schulen geschehen ist, die schon mit Englisch anfangen.

Wie steht es nun mit der Schwierigkeit und Leichtigkeit des Englischen im Verhältnis zum Französischen? Die Aussprache zunächst erfordert nicht geringere Anstrengung und Aufmerksamkeit als die des Französischen. Stimmhafte und stimmlose Konsonanten werden im An- und Inlaut ebenso scharf geschieden, besondere Beachtung verlangen die stimmhaften Konsonanten im Auslaut einerseits, im Verhältnis zum Deutschen (Hand — hand) andererseits zu den entsprechenden Lauten im An- und Inlaut. Während sie hier während ihrer ganzen Dauer stimmhaft sind, haben sie im Auslaut nur am Anfang Stimmton und gehen gegen das Ende in Flüsterlaute über. Das Englische hat eine Reihe vom Deutschen abweichender, mit dem Französischen übereinstimmender Konsonanten und einige ihm allein eigene (th, r, l, w, j, ch), deren richtige Aussprache anfangs zwar unbequem ist, aber doch keine besonderen Schwierigkeiten macht. Nur r zu sprechen scheint manchen unmöglich zu sein, sie können dann aber auch deutsches Zungen-r nicht sprechen. Wenn man von diesem ausgeht — und ich habe gefunden, dass es in Unterklassen ein grösserer Prozentsatz der Schüler sprechen kann als in Mittelklassen — ist englisches r leicht zu erreichen. Auch die grosse Fülle einfacher Vokale und Diphthonge macht keine erheblichen Schwierigkeiten; am schwersten sind noch die Vokale in unbetonten Silben. Von unüberwindlichen oder auch nur grossen Schwierigkeiten der Aussprache sprechen weder Borgmann noch Dickhuth. Erleichternd kommt hinzu die Kürze der meisten Wörter, die häufige Ähnlicheit mit deutschen Wörtern, der gewöhnlich germanische Akzent, auch bei romanischen Wörtern, der nur Zungenbrechen verursacht, wo er auf der 4.- oder 5.-letzten Silbe liegt (z. B. regularly, ordinarily). Der Satzakzent wird nach demselben Prinzip gesetzt, er trifft die Silbe oder Silben, die nach Meinung des Sprechenden oder Lesenden die

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

wichtigsten für den Sinn sind, er kann also individuell verschieden sein und kann im Gegensatz zum mechanischen französischen Akzent zugleich das richtige Verständnis des Gesprochenen oder Gelesenen zeigen. Bindung des Zusammengehörigen und als Ergänzung für den Anfänger Auflösung in Satztakte kommen noch dazu wie im Französischen. Es gibt also in der Aussprache Schwierigkeiten genug, doch kaum eine, zu deren Überwindung „ein gereifterer Geist gehört."

Die englische Rechtschreibung ist schwieriger als die französische, sie hat aber das Fehlen der Akzente voraus, sodann liegen die Schwierigkeiten im unveränderlichen Wortstamm, der sich fest und sicher einprägen lässt; oft findet auch die Schreibung eine Stütze an entsprechenden deutschen Wörtern.

Als Ergebnis des Unterrichts im ersten Jahre hinsichtlich Lesen und Schreiben gibt Borgmann (S. 32/33) an: „Eine gewisse Sicherheit der Schüler im Lesen kleiner, zusammenhängender Stücke" und „die Fähigkeit der Schüler, Diktate und leichte, sich eng an die Lektüre und Sprechübungen anschliessende Extemporalien ohne viele und grobe Fehler zu schreiben." Dickhuths Ergebnisse nach zweijährigem Unterricht waren (S. 16): „1. Die Schüler waren imstande, leichte englische Stücke, welche in lautlicher Beziehung keine grossen Schwierigkeiten boten, ohne Vorbereitung in recht befriedigender Weise zu lesen. Ich habe diesen Versuch mit Lesestücken aus: The Westminster Historical Reading Books, by Charlotte M. Yonge, (Standards I u. II) und Things New and Old or Stories from English History, by H. O. Arnold Forster (Standard III) gemacht. 2. Mit einiger Nachhilfe brachten die Schüler auch eine befriedigende Übersetzung vorgenannter Erzählungen zu stande. 3. Diktate aus diesen Erzählungen wurden von den meisten Quintanern ziemlich fehlerlos niedergeschrieben." G. Völcker sagt in der Abhandlung: Werden die grammatischen Grundbegriffe besser an der lateinischen oder an der französischen Sprache erkannt? Pr. Schönebeck 1889, S. 47: „Inbezug auf das Englische räume ich ein, dass es wegen der Einfachheit und Klarheit seiner Formen für diesen Zweck (als Grundlage des gesamten Sprachunterrichts zu dienen) sich besser eignet als das Französische, aber die Schwierigkeiten der englischen Aussprache geben doch zu gerechten Bedenken Anlass." Diese Bedenken sind durch die Erfahrungen an verschiedenen Schulen widerlegt, ebenso die von Geh. Regierungsrat Todt, die er auf der sächs. Direktorenkonferenz 1889 äusserte: [1]) für Anfang mit Englisch könne er trotz seiner sonstigen Vorzüge nicht eintreten, „denn es fehle dem Englischen noch eine Reform seiner Orthographie."

Wichtiger als Aussprache und Rechtschreibuug sind Formenlehre und Syntax. Jener wird zu grosse Armseligkeit und Unregelmässigkeit, dieser Willkür nachgesagt, die sie für den Anfangsunterricht ungeeignet machten. Sehen wir uns zunächst die Formenlehre — und die Syntax wird sich nicht vollständig abtrennen lassen — etwas näher an.

Beim Substantiv haben wir im Französischen zwei Geschlechter, die sich für den Realsextaner weder nach der Endung noch nach der Bedeutung bestimmen lassen. Später können einige Unterscheidungsmerkmale zum Verständnis gebracht werden, das Geschlecht der Substantive bleibt trotzdem auch für bessere Schüler ein Gebiet, auf dem sie sich unsicher fühlen. Im Englischen kann auch der Sextaner aus der Bedeutung das Geschlecht erschliessen, anstelle des blossen Auswendiglernerns tritt also höhere geistige Tätigkeit. Die Abweichungen — der Seemann betrachtet sein Schiff, der Soldat sein Gewehr, der Maschinist seine Maschine usw. als lebendes weibliches Wesen, grosse starke Tiere können als männlich, kleine zierliche als weiblich betrachtet werden, das Geschlecht der Tiere in der Fabel usw. — sind durch das Gefühl veranlasst und geeignet, auf das Gemüt des Knaben zu wirken. Gekennzeichnet wird das Geschlecht im Französischen an Artikel, Fürwörtern und Adjektiven, im Englischen nur an Fürwörtern, denn Artikel und Adjektiv haben mit dem Geschlecht absolut nichts zu tun. Der bestimmte Artikel dient nur als hinweisendes Fürwort oder um das Substantiv seinem ganzen Umfange nach zu bezeichnen. Ebenso wird die Zahl nur

[1]) Verhandl. der 6. Dir.-Konf. der Prov. Sachsen 1889, S. 288.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

am Substantiv selbst, nicht an Artikel oder Attribut kenntlich gemacht, auch mit der Kasusbildung haben sie nichts zu tun. Selbst substantiviert erhalten die Adjektive kein Pluralzeichen, und sie können nur substantivisch gebraucht werden, wenn sie den ganzen Umfang des Begriffes bezeichnen sollen. An Formen ist also das Englische beim Nomen ärmer, dafür treten aber die Wortklassen, Substantiv, Adjektiv, Artikel schärfer auseinander, und die Endungen sind alle hörbar mit wenigen Ausnahmen (bei Pluralen, die mit men zusammengesetzt sind). Die orthographischen Abweichungen (ies, oes usw.) richten sich nach Regeln, die durch die ganze Flexion gehen und die schon vom Sextaner oder Quintaner übersehen werden können. Von Unregelmässigkeiten kann keine Rede sein, man müsste etwa die mit Umlaut gebildeten Plurale als solche ansehen wollen. Unregelmässigkeit und Inkonsequenz sind hier nur auf der Seite des Französischen zu finden. (Wegfall der Pluralendung nach s, x, z, Plurale auf x, der Wörter auf al, ail usw.).

Viel mannigfaltiger ist im Englischen die Steigerung des Adjektivs. Das Französische hat nur eine Art, einige unregelmässige gesteigerte, es scheidet Komparativ mit Artikel nicht vom Superlativ. Das Englische hat dagegen zwei ganz verschiedene Arten der Steigerung, von denen die eine an die Muttersprache anknüpft. Die orthographischen Veränderungen fügen sich wieder den durchgehenden Gesetzen, auch die Aussprache von Formen wie longer, stronger (neben verbalem longing) fällt unter eine leicht verständliche allgemeine Regel.

Vom Deutschen abweichend scheidet das Englische wie das Französische vom Adjektiv scharf das Adverb. Seine Anwendung erfordert dieselbe Aufmerksamkeit wie im Französischen, die Bildung ebenso, und grössere die Steigerung, weil sie von der des zugehörigen Adjektivs verschieden sein kann.

Bei den Fürwörtern übertrifft das Französische das Englische an Formenreichtum ganz bedeutend, es hat aber dafür auch ausserordentliche Schwierigkeiten. Die Scheidung der persönlichen Fürwörter in zwei Gruppen geht ja auch weit über das Lateinische, in so scharfer Sonderung sogar über das formenreiche Griechische hinaus. Es kostet auch unverhältnismässige Mühe, diese Fürwörter samt ihrer Stellung einzuprägen, und es dauert sehr lange, bis sie mit einiger Sicherheit gebraucht werden. Dazu kommen einzelne Schwierigkeiten wie das sprachgeschichtlich verständliche, vom Sextaner oder Quintaner aber, der seine Sprachgesetze richtig anwendet, zunächst unberücksichtigt gelassene Fehlen des s an persönlichem leur. Die Scheidung der männlichen und weiblichen Form hat wie überall Kenntnis des Geschlechts der Beziehungswörter zur Voraussetzung, das rein gedächtnismässig gelernt werden muss und daher je nach der Zuverlässigkeit des Gedächtnisses mehr oder weniger oft falsch geraten wird. Im Englischen gehört zur richtigen Verwendung dieser Fürwörter nicht so sehr Anstrengung des Gedächtnisses als vielmehr der Urteilskraft, aber so, dass sie auch von Sextanern leicht geleistet werden kann.

Vom besitzanzeigenden Fürwort hat das Englische adjektivische und substantivische Form, aber ohne die logisch und sachlich ganz unbegründete Scheidung der Geschlechter des Besessenen, dagegen scheidet es dem he, she, it entsprechend folgerichtig his, hers, its; wie das Französische setzt es vom Deutschen abweichend keinen Artikel vor die substantivische Form.

Vom reflexiven Fürwort hat es gegenüber den zwei französischen Formen (se, soi) neun. Die hinweisenden Fürwörter sind einfacher, ebenso die fragenden und rückbezüglichen, in ihrer Gebrauchsweise aber stimmen sie mit entsprechenden französischen Wörtern, die nur zum Teil mehr Flexionsformen haben, überein.

In der Flexion des Verbs ist das Französische dem Englischen weit überlegen. Dieses bezeichnet nur die Zeit, in der 3. Person scheidet es auch Einzahl und Mehrzahl, aber nur im Präsens. Der einfache Konjunktiv kommt kaum in Frage, der Imperativ und Infinitiv gleichen wie die meisten Formen des Indikativs dem Stamm. Jenes bezeichnet nicht nur Zeit und Modus, sondern auch noch die Person und Zahl durch Endungen. Ausserdem stehen der einen Konjugation des Englischen vier (er, ir, re, oir) gegenüber. Die Mehrheit von Konjugationen zunächst kann man aber kaum

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

als einen Vorzug betrachten. Die geistige Arbeit, die die Schüler dabei zu leisten haben, der Analogieschluss, ist immer derselben Art, nur mit anderem Material. Dass die Knaben dadurch eine deutlichere Vorstellung von den grammatischen Kategorien bekommen, die sie daran erkennen lernen sollen, ist wohl kaum anzunehmen. Ihre Aufmerksamkeit wird durch die Verschiedenheit der Endungen eher davon abgezogen. Die Personalendungen sodann drücken im Satze auch nichts Neues aus, höchstens im Imperativsatze schaffen sie grössere Klarheit. Sonst ist Person und Zahl schon am Subjekt bezeichnet. Unklarheit kann nur entstehen, wenn das Subjekt ein substantiviertes Adjektiv (the good) ist und der Zusammenhang nicht ergibt, ob es Einzahl oder Mehrzahl sein soll. Im Französischen stiften gerade Personalendungen, die in der Aussprache gleich, in der Schrift aber verschieden sind, die grösste Verwirrung; auch vollständige Gleichheit ist nicht geeignet, klare Vorstellungen zu schaffen (z. B. bei den Verben auf er fünfmal e, zweimal es, zweimal ent; dann donnez zweimal, donnai, donner, donné; donneras, -a, -ons, ont; quittais, -ait, -aient; finis fünfmal, finit zweimal, finît, fini; finisse zweimal, finisses, finissent zweimal: sers dreimal, sert; romps zweimal, rompt usw.). Weil alle diese Formen häufiger durchs Ohr als durch Auge und Ohr aufgenommen werden, werden sie nicht immer mit Sicherheit richtig reproduziert, und ihre feste Einprägung vollzieht sich viel langsamer als die etwa lateinischer Formen. Sie stellen an die Sextaner viel höhere Anforderungen inbezug auf Aufmerksamkeit und Selbsttätigkeit als ihnen im Lateinunterricht je zugemutet werden. Der Zwang, bei der Bildung des Prädikats sich stets Zahl und Person oft auch Geschlecht, des Subjekts gegenwärtig zu halten, ist zwar an sich geeignet, dem Geiste eine gute Schulung zu geben, im Französischen führt er aber zu oft zu Fehlschlüssen. „Es muss unbedingt vermieden werden," sagt P. Völker, [1]) „dass sich im Kopf des Schülers ein falsches Lautbild festsetzt, mag es nun der Muttersprache entlehnt sein in Fällen, wo das fremde Lautbild noch nicht zur Anschauung gekommen ist, oder das zuerst oder am häufigsten vorgekommene Lautbild festgehalten werden. Jeder weiss, wie schwer es ist, eingewurzelte Verstösse dieser Art im späteren Verlaufe des Unterrichts wieder auszurotten." Auch davon spricht er, dass die Schüler vor falschen Analogieschlüssen bewahrt werden müssen, indem sie stumme Endungen in einförmiger Weise fixieren oder die Motion des Adjektivs auch da unterlassen, wo die Sprache besondere Unterscheidungsmittel besitzt. Ganz lassen sich aber trotz aller schriftlichen Übungen die falschen Analogieschlüsse nicht vermeiden, und Raten und Unsicherheit auf lange Zeit bleiben die Folge. Demgegenüber sind im Englischen die Flexionsendungen alle hörbar, sie verleiten also nicht zu falschen Analogieschlüssen. Und wenn die Fülle der Endungen fehlt, so doch nicht die Fülle der Ausdrucksmittel. An Stelle der synthetischen Formen treten ebenso klare und oft klarere analytische, und zählt man diese, dann ist das Englische dem Französischen überlegen. Es bezeichnet nicht nur in der Vergangenheit und Vorvergangenheit, sondern in allen 8 Zeiten die unvollendete Handlung. Es hat für Präsens und Präteritum die Umschreibung mit to do in Fragen und — für Sextaner zunächst nur — mit not verneinten Sätzen. Für den Konjunktiv — im Französischen spielt er ja für die Unterklasen fast nur die Rolle einer einzuprägenden Form — treten je nachdem Umschreibungen mit shall, should, may, might, will, would ein. So einfach diese Formen auch zu bilden sind, machen sie den Schülern doch noch Schwierigkeiten genug. „So einfach die englische Konjugation auch ist", sagt Dickhuth [2]), „traten mir doch bei der Erlernung derselben zuweilen dort Schwierigkeiten entgegen, wo ich sie gar nicht erwartet hatte. Die Erlernung und Anwendung der Frageform in Futur und Konditional ging ziemlich rasch von statten, gegen die Bildung der 3. Person Sing. Präs. wurden jedoch wieder und wieder Verstösse gemacht. Zur Einübung dieser Form liess ich häufig Lesestücke aus dem Übungsbuche, welche im Imperfekt standen, als häusliche Arbeit und später auch als Extemporale ins Präsens umsetzen. Ungemeine Schwierigkeiten verursachte die Anwendung der verneinten und fragenden

[1]) P. Völker, Über sprachlich-logische Schulung durch das Französische. Festschrift zur zweihundertjährigen Jubelfeier der Franck. Stiftungen. Halle 1898, S. 37.

[2]) Anfangsunterricht, S. 10—11.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Form im Präsens und Imperfekt, trotzdem ich in der ersten Zeit stets wörtlich übersetzen liess." Hier wie in vielen anderen Fällen hilft die Ähnlichkeit mit dem Deutschen (Borgmann S. 18: tust du mitspielen?) weiter, aber zwischen deutscher und englischer Konjugation ist sie doch nicht so gross, dass sie den Knaben aller Anstrengung überhöbe. Gute Dienste leistet sie bei der Einprägung der starken Verben, die schon alle im ersten und zweiten Jahre gelernt werden können, während die französischen unregelmässigen Verben fast ein ganzes Jahr für sich allein beanspruchen, ohne dass sie erheblich zur Ausbildung der geistigen Fähigkeiten beitragen. Hinzu kommen im Englischen noch einige andere Erscheinungen, so, dass bei Beantwortung einer Frage im Präsens oder Präteritum, die ja auch im Französischen in der Regel in einfacher Umstellung der Wörter besteht, die richtige Verbalform meist erst gesucht werden muss, und die Bildung der Ausdrücke für „nicht wahr?"

Im ganzen genommen ist das Englische sicher ärmer an Flexionsformen als das Französische, aber die fehlenden Formen sind alle solche, die zur grösseren Klarheit nichts beitragen. Der Satz: „All the wild animals that live there" ist genau so klar wie: „Toutes les bêtes fauves qui vivent la", obwohl dieser fünfmal, jener nur einmal die Mehrzahl ausdrückt.

Damit kommen wir zu der Frage, ob das Englische das leisten kann, was von der ersten Fremdsprache erwartet wird. In den Lehrplänen heisst es S. 37: „An den lateinlosen Schulen fällt dem Französischen bezüglich der grammatischen Schulung dieselbe Aufgabe zu, wie an den lateinlehrenden dem Lateinischen." Nach S. 29 ist das für die Unterstufe: „Hauptsache ist die systematische Sprachunterweisung zur sicheren Einprägung und Handhabung der Vokabeln und Formen und zur klaren Erkenntnis der Satzteile." Dickhuth (S. 16) meint: „Wenn im deutschen Unterricht, zumal da derselbe gegen früher mit einer erheblich stärkeren Stundenzahl einsetzt, die grammatischen Erscheinungen vorwiegend theoretisch erklärt, [1]) im englischen Unterricht hingegen mehr praktisch geübt werden, sollte dann nicht in dieser fortführenden Verbindung und Ergänzung die sprachlich-logische, die sog. formale Schulung, in gleicher Weise zu erreichen sein, wie durch die entsprechende Durchbildung im Lateinischen?" Anderer Meinung ist der Lehrer, der die Klasse im Lateinischen bekommen hat. [2]) Er sagt: „Für die Verhältnisse der hiesigen Anstalt scheint eine systematische Behandlung (der lateinischen Formenlehre) um so eher erforderlich, als sie zugleich mit dazu beitragen würde, einer merkwürdigen Unsicherheit der Schüler in der richtigen Erkenntnis deutscher Verbalformen abzuhelfen, die sich bei allem Übersetzen in die fremden Sprachen geltend machte. Ich führe einige Verstösse aus dem französischen Unterrichte an, die oft und von einer grossen Anzahl von Schülern gemacht wurden. Eine Form wie „wird gekrönt werden" zu erklären wollte nicht gelingen, überhaupt machten besonders die Formen des Passivs Schwierigkeit; auch der Konjunktiv war den Schülern nur mangelhaft bekannt. In dem Satz „die Maikäfer brummen" übersetzte eine grosse Anzahl „brummen" als Infinitiv, „werden wir gehen?" wurde wiedergegeben aurous-nous allé, und so habe ich mir noch manches andere notiert. Im Lateinischen waren Bildungen wie Caesar constituit Romam proficiscitur nichts Seltenes. Dergleichen kam zwar auch früher vor, als der Schüler noch Latein in Sexta lernte, aber bei weitem nicht in dem gleichen Umfange, das Englische hat hierin ganz offenbar die formal bildende Kraft des Lateinischen nicht. Gegen Ende des Jahres haben sich übrigens solche Verstösse sehr vermindert." Die formal bildende Kraft hat nicht das Lateinische an sich, sondern die Art des Unterrichts, die ja fast ausschliesslich im Vergleichen deutscher und lateinischer Formen und Konstruktionen besteht. Die deutschen Formen des Passivs, besonders des Futurs, machen auch noch grösseren Schülern Schwierigkeiten, wie die Erfahrung beweist. Auch im französischen Unterricht muss das Passiv in Quinta gründlich eingeübt werden, und doch kommen in Quarta und Tertia noch sehr viele Fehler dagegen

[1]) Das geschieht ja auch schon bei Anfang mit Französisch und Lateinisch (s oben).

[2]) Denker, Die Gestaltung des lateinischen Unterrichts in der Tertia des Königl. Realgymnasiums zu Osnabrück nach Einführung der Reform. Progr. Osnabrück 1899.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

vor. Im Lateinunterricht können diese Formen noch gründlicher geübt werden und werden dann natürlich mit grösserer Sicherheit richtig erkannt. Solche Formen wie aurons-nous allé liessen sich aus Untertertia massenhaft anführen, obwohl Französisch von Sexta an getrieben wird. Solche Formen wie auch die Infinitivkonstruktion sind auf Rechnung der Denkträgheit zu setzen, denn nach Dickhuths Lehrbuch sind die Infinitivkonstruktionen in Quarta geübt worden. Dass bei dem ersten Versuche in Osnabrück nicht der erwünschte Grad grammatischer Schulung erreicht worden ist, mag auch mit daran gelegen haben, dass der Unterricht im Deutschen und der im Englischen in den Händen verschiedener Lehrer lagen. Es muss aber auch so gehen, denn trotz der Bemerkung Dickhuths am Schlusse seiner Abhandlung, dass er Vereinigung des deutschen und englichen Unterrichts in einer Hand für notwendig halte, sind sie nach dem Programm von 1907 noch getrennt.

Können am Englischen die Satzteile klar erkannt werden, wenigstens so klar wie am Französischen? Für Subjekt und Objekt haben beide keine besonderen Endungen, dafür aber eine feste Stellung im Satz. Im Englischen können Abweichungen von der Stellung Subjekt — Prädikat — Objekt stattfinden, ohne dass besondere Mittel angewandt werden, den Zusammenhang nicht unklar werden zu lassen, wie gewöhnlich im Französischen. Sie sind aber nicht allzu häufig. Jespersen hat seine Schüler den Prozentsatz der Sätze mit der Wortstellung Subjekt — Prädikat — Objekt feststellen lassen und gibt an [1]) für Shelley, Prosa 89 %, Poesie 85 %, Byron, Prosa 93 %, Poesie 81 %, Macanlay, Prosa 82, Carlyle, Prosa 87, Tennyson, Poesie 88, Dickens, Prosa 91, Swinburne, Poesie 83 %, Pinero, Prosa 97 %. Zum Vergleich stellt er daneben Goethe, Poesie 30 %, Tovote, Prosa 31 %, Anatole France 66 %. Da unter die Abweichungen auch Sätze fallen wie Whom did you see? und Him I saw, bei denen eine Verwechslung ausgeschlossen ist, so bleibt vor allem in der Prosa fast kein Satz mit abweichender Wortstellung übrig. Auch die übrigen Satzteile haben ihre feste Stellung im Satz, und wo eine Umstellung eintritt, verleiht sie einer Änderung des Sinnes Ausdruck. Bedenklich könnte es scheinen, dass der Dativ nicht immer vom Akkusativ unterschieden wird. Aber einmal bewirkt auch die stete Bezeichnung des Dativverhältnisses im Französischen noch nicht, dass die Form immer richtig erkannt wird, sodann sind im Englischen statt der Präposition andere Kriterien vorhanden: die Stellung unmittelbar hinter dem Verb und das notwendig folgende oder als Relativ- oder Fragefürwort vorausgehende Akkusativobjekt. Für den Anfang einen entschiedenen Vorzug vor der französischen Wertfolge bedeutet die Regelmässigkeit in der Stellung des Adjektivs. Diese Stellung bildet zwar im französischen Unterricht am Ende der Mittelstufe ein gutes Mittel sprachlicher Schulung, bis dahin aber wirkt sie nur verwirrend. Erscheinungen wie Wegfall des Relativpronomens und Stellung einer Präposition im Frage- und Relativsatz hinter dem Prädikat können für mehrere Jahre in Lehrbuch und Unterricht unberücksichtigt bleiben, ohne dass der Sprache ein unnatürlicher Zwang auferlegt würde.

Es bleibt dann für die Unterklassen eine klare, in ihren Flexionsformen einfache und daher übersichtliche Sprache ohne allen grammatischen Ballast, die sich im Wortschatz zunächst an die Muttersprache anschliessen lässt, weiterhin sich aber weit davon entfernt, die auch im grammatischen Unterricht grössere Konzentration gestattet als das Französische oder Lateinische, einmal infolge der Ähnlichkeit mit dem Deutschen, sodann aber auch, weil sie die grammatischen Kategorien, vor allem des Eigenschaftswortes und des Zeitwortes, ganz klar hervortreten lässt. Die von der ersten Fremdsprache geforderte „gewisse Gegenständlichkeit“ zur Muttersprache hat das Englische darin, dass es nur noch die notwendigen Beziehungen durch Flexion kennzeichnet, alles andere aber als überflüssig abgeworfen hat.

Die ganze Formenlehre lässt sich in zwei Jahren sicher einprägen. „In der Grammatik waren die Hauptsachen aus der regelmässigen Formenlehre sicheres Eigentum der Schüler geworden. Auch einige Hauptregeln der Syntax, sowie der Gebrauch von häufiger vorkommenden Präpositionen

[1]) Jespersen, Growth and Structure of the English Language, S. 11.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

und Konjunktionen war ihnen bekannt", sagt Dickhuth.[1]) Es kann dann in Quarta schon Syntax behandelt werden, ohne dass ein solcher Ballast mitgeschleppt werden müsste wie im Französischen die unregelmässigen Verben. Das in Quarta beginnende Französische wird an ältere Knaben herangebracht, und die Anfangsgründe werden leichter und schneller bewältigt. Dass die englische Syntax, die in den Mittelklassen auch weiter die Grundlage für die grammatische Schulung abgeben würde, dazu weniger geeignet sei, wird wohl kaum jemand behaupten. Die scharfe Scheidung der Zeiten, das genaue Auseinanderhalten von Aktiv und Passiv, der Gebrauch der Hilfsverben, die zu beobachtenden Unterschiede im Gebrauch der Präpositionen usw., nicht zum wenigsten die synonymischen Unterscheidungen stellen das Englische in vielen Beziehungen über das Französische. Vor allem führt das Englische syntaktische Gesetze viel folgerichtiger und rücksichtsloser durch. Die englische Syntax, soweit sie jetzt bis U II einschliesslich behandelt wird, liesse sich dann schon in O III erledigen (so in Geestemünde[2]), so dass für U II nur Wiederholungen und Erweiterungen blieben.

Dadurch würde erreicht werden, dass wenigstens in einer Mittelklasse die Lektüre vollständig zu ihrem Rechte käme. Jetzt bildet auf der ganzen Mittelstufe Grammatik noch den Hauptteil des Unterrichtsstoffes, die Lektüre führt daneben ein mehr nur geduldetes Dasein, zumal an Anstalten, die schon im grammatischen Leitfaden, wie Plötz-Cares oder Deutschbein-Willenberg, ein gut Teil Lesestoff haben. Im Englischen tritt noch hemmend die geringe Wortkenntnis hinzu. Etwas Rechtes wird vor allem in O III in keiner von beiden Sprachen gelesen, so dass der Gedanke, statt zusammenhängender, sich sehr in die Länge ziehender Lektüre lieber ein Lesebuch mit kürzeren Abschnitten zu nehmen, viel für sich hat. Bei Anfang mit Englisch liegt die Sache anders. Die Schüler kommen in drei Jahren schon zu einem gründlicheren Verständnis des Englischen als jetzt des Französischen, auch der erworbene Wortschatz kann schon umfangreicher sein, so dass einem Beginn der Lektüre in U III nicht die Bedenken entgegenstehen wie jetzt im Französischen. An Lesestoffen, die sich für diese Stufe eignen, fehlt es nicht. Wenn in den deutschen Schulausgaben noch nicht allzuviel davon zu finden ist, so liegt das hauptsächlich daran, dass diese für die Klassen von O III aufwärts bestimmt sind. Es ist aber auch darunter schon vieles, was zwar sprachlich dem zweiten Unterrichtsjahr angemessen ist, inhaltlich aber unter dem Standpunkte eines Obertertianers steht. Es gibt noch eine sehr reiche englische Jugendliteratur[3]), die sich zu diesem Zwecke eignen würde. Hätten sich so schon die Tertianer ordentlich in zusammenhängenden Stoff hineingelesen, so würde die Lektüre von Untersekunda an schon viel besserem Verständnis begegnen. Dass die englische Literatur, auch die in der Schule gelesene, inhaltlich vor der französischen bei weitem den Vorzug verdient, ist wohl nicht zu bezweifeln. Direktor Wehrmann (Bochum) stellt die englische Literatur an erziehlichem Werte über die französische[4]). Dir. Röhl sagt in seinem Referat über die Frage: Welche Stellung nimmt die Kenntnis des Englischen in der höheren Bildung der Gegenwart ein, und wie haben die höheren Schulen sich dazu zu verhalten?[5]) „Welche Literatur nimmt nun nach der antiken und der deutschen den dritten Platz ein? Ref. spricht mit den allermeisten Amtsgenossen, die darüber gehandelt haben, diesen Platz nicht der französischen, sondern der englischen Literatur zu. . . . . Vielleicht bringt man sich den Vorrang der englischen Literatur am ehesten zur Anschauung, wenn man den, wie ich meine, vergeblichen Versuch unternimmt, einer bunten Reihe von Namen wie Shakespeare, Milton, Defoe, Swift, Sterne, Goldsmith, Gibbon, Burns, Scott, Thomas Moore, Irving, Byron, Cooper, Marryat, Grote, Carlyle, Macauley, Bulwer, Longfellow, Tennyson, Thackeray, Dickens, Charles

---

[1]) Anfangsunterricht S. 16.

[2]) An den anderen mit Englisch anfangenden Schulen scheint in U III mit Rücksicht auf Schüler, die von anders organisierten Anstalten kommen, beinahe vollständig „auf der Stelle getreten" zu werden.

[3]) Vergl. English Boys' Fiction. Von H. Smith in Glasgow. Die neueren Sprachen XIV, S. 163 ff., 275 ff. 538 ff. XV 463 ff., 528 ff., wird noch fortgesetzt.

[4]) Wehrmann, Der erziehliche Wert der französischen und englischen Lektüre. Progr. Kreuznach 1895.

[5]) Verh. der 6. Dir.-Konf. der Prov. Sachsen 1889, S. 1 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Kingsley nicht nur einige wenige französische Namen, sondern eine gleichwertige französische Reihe gegenüberzustellen; . . . . In der französischen Literatur sind der Hauptsache nach zwei Tonarten vertreten: eine leichtfertige, frivole, die gegen das Hohe und Edle ihren Spott und Sarkasmus richtet . . . ., und eine weit bessere, der ernstes sittliches Gefühl abzusprechen wir kein Recht haben, deren Klang aber doch dem deutschen Ohre nicht zusagt. Denn wenn hier von Religion und Tugend, von Patriotismus und Humanität gehandelt wird, so vernehmen wir nicht die natürliche, ungezwungene Sprache des Herzens, sondern rhetorische Tiraden, phrasenhafte Effekthascherei, gespreiztes Schauspielerpathos . . . . Demgegenüber zeigt die englische Literatur in natürlicher, von Künstelei und Manieriertheit freier Schreibweise einen tiefen ethischen Gehalt, ideales Streben, Innigkeit und Wahrheitsliebe, warmes Gefühl für staatliche Ordnung, für Sittlichkeit und Religion, und nicht selten einen liebenswürdigen, gemütvollen Humor; das ist eine frische reine Atmosphäre, welche ähnlich der Luft, die in den Werken unserer Klassiker weht, dem deutschen Leser wohltut und heilsam ist. Sittenloses ist selten; der Gesamtcharakter der englischen Literatur ist geistige Gesundheit.“ In Münchs „Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts“ [1]) heisst es S. 83: „Die Schwierigkeit (in der Auswahl der Lektüre) liegt grossenteils im Wesen der französischen Sprache und Literatur selbst, im Wesen des französischen Geistes, und des deutschen Geistes in seinem Verhältnis zum französischen. Sie ist sonst fast nirgendwo so gross, nicht beim Englischen, nicht beim Italienischen . . . . Wir haben es zu tun mit einer — das Wort nicht in üblem Sinne genommen — raffinierten Kultur, mit weitblickender Abstraktion, mit ausgereifter Sicherheit, mit spielend eindringender Kenntnis der Menschen und der menschlichen Dinge. Die Schriftsteller geben ganz Fertiges, das ist ihr Lob; aber sie bewegen sich wenig in der Sphäre des Anschaulichen, sie lassen nicht den Weg bis zur begrifflichen Erkenntnis den Leser gewissermassen mit zurücklegen; und ihre Abstraktionen decken sich viel weniger als man glauben mag mit den uns geläufigen. Sie sprechen nicht zur Jugend in den Tönen, für welche unsere Jugend am ehesten empfänglich ist. Die Poesie der Franzosen ist nicht unsere Poesie, ihr Feuer macht uns nicht erglühen, ihr Pathos bewegt uns nicht im Innersten, ihre Phantasie arbeitet anders, ihre Formenfreude ist eine andere. Keine fremde Poesie steht uns so fern, und wenn sie eine zeitlang den Deutschen auch „die Poesie“ war, so hatten diese sich selbst noch nicht gefunden. Nicht als ob wir uns nicht zur Würdigung ihrer Schönheiten im ganzen und namentlich im einzelnen zu erheben vermöchten: aber es bedarf dazu, von gewissen leichten und hübschen, oft irrtümlich für schlechthin typisch genommenen Sachen abgesehen, einer nur ganz allmählich zu erwerbenden Vertrautheit mit der Sprache, ihren Mitteln und Wirkungen.“ Dass „die englische Literatur einen höheren Wertgehalt hat als die französische“, sagt Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Münch z. B. auch im „Tag“ vom 22. Januar 1908 [2]). Im Berliner Tageblatt vom 17. Dezember 1907 [3]) vergleicht der Literarhistoriker Prof. Dr. Eduard Engel die beiden Literaturen auf ihre Ewigkeitswerte und kommt zu dem Schlusse, dass zu den unsterblichen Dichtern wie etwa Homer, Aeschylos, Sophokles, Dante, Cervantes, Shakespeare, Byron, Goethe, Schiller sich kein Franzose stellen lasse, selbst nicht Molière. Denn er ist „keiner von den Dichtern, die uns das tiefste Herz erregen, und keines seiner Werke ist bei einem Volke mit nichtfranzösischer Sprache lebendig geblieben.“ „Zeitweilig berühmtere Schriftsteller als die französischen hat es bei keinem Volke gegeben; die Franzosen besitzen den gesunden völkischen Stolz, sich und ihre bedeutenden Männer in den Mittelpunkt der allgemeinen Teilnahme zu drängen, sie reden und zwingen sich für den Tag und die Stunde der gesamten Menschheit auf.“ Ebenso schnell schwindet aber der Ruhm wieder dahin. Wenn heute bei uns noch viel mehr französische als englische Literatur gekauft und gelesen wird, so liegt das weniger an ihrer Vortrefflichkeit, sondern daran dass, wie es Engel ausdrückt, „die meisten Völker, das deutsche voran, immer noch

[1]) 2. Aufl. München 1902. Sonderabdruck aus Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen“.

[2]) Englisch auf Gymnasien.

[3]) Französisch oder Englisch?

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

bis zu einem gewissen Grade unter dem Banne des geistigen Einflusses stehen, den Frankreich in früherer Zeit auf die ‚umliegende' Menschheit ausgeübt hat." Die Schule fördert mittelbar die Verbreitung der französischen Literatur, indem sie Französisch als viel wertvoller erscheinen lässt als Englisch. Dass aber der grössere Wert der englischen Literatur für die Jugend auch von ihr anerkannt wird, kann man aus der Zusammensetzung der Schulbibliotheken sehen. Da findet man zahlreiche Übersetzungen aus dem Englischen (Defoe, Scott, Dickens, Tennyson u. a.), aber ausser den Phantastereien von Jules Verne kaum eine aus dem Französischen. Dass das Englische in eine der Jugend angemessnere Literatur einführe als das Französische, ist auch „amtlich" ausgesprochen in dem Ministerialerlass, der den Anfang mit Englisch für das Realgymnasium in Osnabrück vorschrieb. [1]) Auch in der englischen Geschichte finden sich mehr uns Deutschen sympathische und verständliche Charaktere als in der französischen, und die ganze Entwickelung Grossbritanniens, der Vereinigten Staaten und des Kolonialreiches bietet ein erfreulicheres Bild persönlicher Tüchtigkeit und selbstloser Schaffensfreude im Dienste des Vaterlandes als die Entwickelung Frankreichs. An unmittelbarem Einfluss auf das politische, geistige und gesellschaftliche Leben Deutschlands freilich kann sich England mit Frankreich nicht messen, nach der schlechten Seite noch weniger als nach der guten. Immerhin aber haben seit ältester Zeit lebhafte Handelsverbindungen und politische Beziehungen bestanden, und auch das geistige Leben ist stark beeinflusst worden durch die englischen Naturforscher und Philosophen, zum Teil durch französische Vermittlung, und besonders im 18. Jahrhundert durch die englische Literatur. Während die französische Literatur und Geschichte mehr nur interessant ist, sich an den Verstand wendet, hat die englische nicht nur das, sie wendet sich auch an Gemüt und Willen und ist so für die Charakterbildung fruchtbarer als jene. Wenn die Oberrealschule mit den beiden Schwesteranstalten in erfolgreichen Wettbewerb treten will, so darf sie nicht darnach streben, ihren Schülern möglichst viel von deren besonderen Unterrichtsgebieten, also der griechischen und römischen Kultur, mitzuteilen. [2]) Das hiesse nach gleichem Masse des Wissens, nicht nach Gleichwertigkeit streben. Dadurch würde der einheitliche Lehrplan zerrissen und die Überbürdung durch Einführung in zu verschiedenartige Kulturgebiete herbeigeführt werden. Auch darf sie nicht den idealen Zielen jener Anstalten gegenüber praktische Ziele zu sehr in den Vordergrund rücken, also in den Fremdsprachen praktische Sprachbeherrschung an die erste Stelle setzen. [3]) Die Gleichwertigkeit muss vielmehr darin sich zeigen, dass an allen 3 Anstalten die Kräfte des Verstandes, des Gemütes und Willens gleichmässig ausgebildet werden. Die ethische Seite wird in den Lehrplänen besonders dem Unterricht im Deutschen, in der Religion und in der Geschichte zugewiesen. [4]) Aber „im Verein mit dem deutschen Unterrichte muss der Unterricht der beiden neueren Fremdsprachen darauf ausgehen, die drei grossen Kulturvölker der modernen Zeit als ein grosses ethisches Ganze darzustellen und sie geistig zu nähern" (Wehrmann S. 18). Und nicht nur das, er muss auch aus der Geschichte und Literatur der beiden fremden Völker das zur Behandlung auswählen, was der Jugend am besten als Muster hingestellt werden kann. Da das Englische davon sehr viel, das Französische weniger bietet, da also letzteres mehr eine Ausbildung des Verstandes als harmonische Ausbildung aller Kräfte befördert, so verdient das Englische den Vorzug. Denn der Schwerpunkt des (im weiteren Sinne) humanistischen Erziehungsideals liegt nicht im Wissen, sondern im Wollen.

---

[1]) Dickhuth, Anfangsunterricht, S. 1.

[2]) Vergl. Halfman, Die Realschule und die neuen Lehrpläne. Monatsschrift f. höh. Schulen I (1902), S. 160, und Rust, Die Oberrealschule als humanistische Bildungsanstalt, ebenda II (1903), S. 619. H. will die Beschäftigung mit alter Kultur und Geschichte aus der Realschule, R. auch aus der Oberrealschule entfernt wissen.

[3]) Vergl. Gerschmann, Die Reformbewegung im Betrieb der lebenden Sprachen auf unseren höheren Schulen. Monatsschrift f. höh. Schulen I (1902) S. 337—350 und 386—397. Auch Rust a. a. O.

[4]) Lehrpläne und Lehraufgaben 1901, S. 20: Der Unterricht im Deutschen ist neben dem Unterricht in der Religion u. in der Geschichte der erziehlich bedeutsamste

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Nun hat ja das Englische in den Oberklassen schon dieselbe Stundenzahl wie das Französische, seine Vorzüge können aber nicht genügend ausgenutzt werden, weil zwar die Anfangsgründe leichter waren, Syntax, Wortkunde und Stilistik aber ebenso schwierig sind wie im Französischen und die Schüler infolgedessen noch viel mit der Form zu tun haben. Wird mit Englisch angefangen, so fällt diese Schwierigkeit weg. Die Oberrealschule hat dann vor dem Gymnasium den Vorzug, dass es die erziehlich wichtigere Fremdsprache ihrer Bedeutung entsprechend gründlicher betreiben kann, während dort das Griechische seiner Schwierigkeit wegen an zweiter Stelle bleiben muss.

Durch die Vertauschung in der Stellung der beiden Fremdsprachen wird aber auch dem praktischen Bedürfnis am besten Rechnung getragen. Dass das Englische für uns von grösserer politischer und kommerzieller Bedeutung ist als das Französische, ist schon in dem wiederholt genannten Ministerialerlass von 1894 ausgesprochen.[1]) Von unserm Ausfuhrhandel geht $^1/_3$ nach englisch sprechenden Ländern, $^2/_5$ der Einfuhr kommen daher, und der überseeische Handel ist immer noch im Wachsen begriffen. Die Industrie braucht ebenfalls mehr Englisch als Französisch. Da den 140 Millionen englisch Sprechenden nur 46 Millionen französisch Sprechender gegenüberstehen, so ist klar, dass auch für die wissenschaftliche Literatur und sonstige Fachliteratur aller Art Kenntnis des Englischen wichtiger ist, zumal bei der Entwickelung Nordamerikas. Wenn auch Französisch in allen europäischen Ländern in der Schule gelehrt wird, so spielt es doch nicht die Rolle einer internationalen Hilfssprache wie etwa früher das Lateinische. Nur in einem Teile von Belgien, der französ. Schweiz, in der russischen vornehmen Gesellschaft und in einigen Balkanstaaten wird es ausserhalb Frankreichs gesprochen, keinem Menschen ausser etwa einem Rumänen fällt es ein französisch zu schreiben, wenn er einen grösseren Leserkreis finden will. Die Meinung J. Novicows, dass Französisch die beste Aussicht habe, „langue auxiliaire du groupe de civilisation européen" zu werden ist wohl etwas sanguinisch.[2]) Seine Stellung als Diplomatensprache ist auch stark erschüttert. „Ich habe", sagt Bismarck, „die französische Sprache aus unsrer Diplomatie vertilgt. Ich habe als Gesandter noch französisch berichten müssen. Unsere ganze amtliche Sprache war französisch. Seit ich Minister bin, ist sie deutsch geworden. Die englischen Agenten schreiben uns englisch, und wir antworten ihnen deutsch. Was in Berlin nicht deutsch oder französisch oder englisch oder italienisch eingeht, bleibt liegen."[3])

Also erscheint es auch für das Leben wichtiger, grösserer Fertigkeit im Schreiben und Sprechen des Englischen zu besitzen. Der praktischen Bedeutung des Französischen, vor allem aber seiner Bedeutung für unsere gesamte Kulturentwicklung wird die Schule immer noch vollkommen gerecht, wenn sie es von Quarta an betreibt und das Ziel zu gunsten des Englischen etwas zurückschraubt.

[1]) Dickhuth S. 1. Vergleiche auch den Ministerialerlass vom 25. November 1907 (abgedruckt im Zentralblatt Februar 1908), der energische Förderung des englischen Unterrichts an Gymnasien fordert. An einigen Gymnasien (Provinz Hannover, Berlin, Pommern) besteht schon obligatorischer englischer Unterricht.

[2]) J. Novicow, La langue auxiliaire du groupe de civilisation européen. Les chances du Français. Revue des deux Mondes, 1. Dezember 1907.

[3]) Vergl. auch den Aufsatz von Friedrich Dernburg, Der Wettkampf der Sprachen, Berliner Tageblatt vom 22. Dezember 1907. „Noch einmal wurde im Haag (auf dem letzten Kongress) das Französische als offizielle Sprache beibehalten. Aber dies Joch wurde mit Ungeduld empfunden. Die englische, die deutsche, die spanische Sprache waren die leitenden Sprachen des Weltparlaments. Das Französische stand unter dem Gesichtspunkt einer Verlegenheitssprache."

Ohlenroth'sche Buchdruckerei in Erfurt.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Nun hat ja das Englische in de zahl wie das Französische, seine Vorzüge können aber nicht gen ie Anfangsgründe leichter waren, Syntax, Wortkunde und Stilis m Französischen und die Schüler infolgedessen noch viel mit Englisch angefangen, so fällt diese Schwierigkeit weg. Die O nasium den Vorzug, dass es die erziehlich wichtigere Fremdspr ündlicher betreiben kann, während dort das Griechische seiner e bleiben muss.

Durch die Vertauschung in de en wird aber auch dem praktischen Bedürfnis am besten Re e für uns von grösserer politischer und kommerzieller Bedeu chon in dem wiederholt genannten Ministerialerlass von 1894 fuhrhandel geht $^1/_3$ nach englisch sprechenden Ländern, $^2/_5$ der seeische Handel ist immer noch im Wachsen begriffen. Die In sch als Französisch. Da den 140 Millionen englisch Sprechend chender gegenüberstehen, so ist klar, dass auch für die wis e Fachliteratur aller Art Kenntnis des Englischen wichtiger i rdamerikas. Wenn auch Französisch in allen europäischen Lä spielt es doch nicht die Rolle einer internationalen Hilfsprac Nur in einem Teile von Belgien, der französ. Schweiz, in der t in einigen Balkanstaaten wird es ausserhalb Frankreichs gespr einem Rumänen fällt es ein französisch zu schreiben, wenn er e Die Meinung J. Novicows, dass Französisch die beste Aussicht de civilisation européen" zu werden ist wohl etwas sanguinis ensprache ist auch stark erschüttert. „Ich habe", sagt Bismar srer Diplomatie vertilgt. Ich habe als Gesandter noch französ ze amtliche Sprache war französisch. Seit ich Minister bin, is schen Agenten schreiben uns englisch, und wir antworten ihne sch oder französisch oder englisch oder italienisch eingeht, blei

Also erscheint es auch für das L n Schreiben und Sprechen des Englischen zu besitzen. Der pra n, vor allem aber seiner Bedeutung für unsere gesamte Kultur noch vollkommen gerecht, wenn sie es von Quarta an betreibt en etwas zurückschraubt.

[1]) Dickhuth S. 1. Vergleiche auch d 7 (abgedruckt im Zentralblatt Februar 1908), der energische Förderung d dert. An einigen Gymnasien (Provinz Hannover, Berlin, Pommern) bestel f.

[2]) J. Novicow, La langue auxiliaire d ces du Français. Revue des deux Mondes, 1. Dezember 1907.

[3]) Vergl. auch den Aufsatz von Frie hen, Berliner Tageblatt vom 22. Dezember 1907. „Noch einmal wurde i zösische als offizielle Sprache beibehalten. Aber dies Joch wurde mit Unged ie spanische Sprache waren die leitenden Sprachen des Weltparlaments. Da t einer Verlegenheitssprache."

Ohlenroth'sche Buchdruckerei in Erfurt.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf